

## **ESTUDANTES DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: PERCURSOS TRAÇADOS ENTRE A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO**

**Carla Cibebe Figueiredo**

Escola Superior de Educação de Setúbal – UOS  
carla.cibebe@ese.ips.pt

### **Resumo**

Este artigo constitui essencialmente uma reflexão sobre as dinâmicas atualmente verificadas entre a formação e o mundo do trabalho no curso de Animação e Intervenção Sociocultural da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Assumimos essencialmente dois objetivos. O primeiro é o de interrogar o modo como o sistema de ensino superior, que, na lógica tripartida tradicional (formal, não formal, informal), se caracteriza como formal, se torna capaz de preparar os estudantes para um futuro exercício profissional assumidamente na área da educação não formal. A pertinência desta questão deriva dos dados disponíveis sobre os estudantes que atualmente se inscrevem no curso: estes evidenciam que a maioria tem percursos consideravelmente escolarizados e poucas ou nenhuma experiência consciencializadas de educação não formal. Assim, parece-nos que as vivências de educação não formal proporcionadas ao longo do processo formativo assumem uma importância vital, pelo que procuramos analisar as oportunidades criadas para o efeito. Um segundo objetivo é o de perceber como é que os estudantes analisam a sua própria experiência formativa e a relacionam com um trajeto vocacional próprio, bem como a mobilizam (ou não) no seu percurso profissional após a conclusão dos seus estudos. Para concretizar este último objetivo, foram realizadas três entrevistas a diplomados deste curso, tratando-se apenas de uma recolha exploratória de dados, a qual terá que ser ampliada para permitir consolidar esta reflexão.

**Palavras-chave:** Educação Não Formal; Educação Formal; Animação Sociocultural; Formação; Emprego.

### **Abstract**

The present article reflects on the dynamics between the professional contexts

and the graduate course Animação e Intervenção Sociocultural lectured at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. We present two main goals: First, we try to understand how the traditional formal education prepares students to teach in non-formal contexts. This seems to be an important approach since the students mention the lack of non-formal experience as a handicap. In order to overcome this difficulty it is important to identify the opportunities that will allow acquiring this type of experiences throughout the course. Second, we would like to understand how the students perceive their own educational experience, as well as, the way they use their academic knowledge in their professional activity. To reach to a conclusion we did three interviews to former graduate students in order to explore the direction to follow for a future wider approach.

**Keywords:** Non-formal education; Formal education; Sociocultural; Training; Socio-cultural community development; Employment.

### **A Educação Não Formal e a Animação Sociocultural**

A educação não formal é um termo prisioneiro da sua definição pela negativa, ou seja, condicionado à comparação com a educação formal. Salgado (2008) afirma que ao utilizá-lo estamos também a admitir "o primado que socialmente se atribui à escola, quase que menosprezando as formas de aprender com que adquirimos o saber, o saber fazer, as formas de ser e estar que construímos ao longo da vida" (Salgado, 2008, p. 308). É verdade que a "negação" até é exemplificativa - retrata a oposição, a resistência emergente durante os anos 60 e 70 do século XX à crescente escolarização das crianças, jovens e até dos adultos. Não era uma contestação à universalização do ensino para todos mas à escola como instituição condicionada pelo poder, ou seja, instrumentalizada ao serviço dos interesses do Estado (de que foi um instrumento essencial de afirmação). Identificada com um processo de ensino tradicional, a escola era, em si mesma, uma forma de dominação (e quase domesticação) dos indivíduos. Neste sentido, os diferentes tipos de educação não formal eram encarados como libertos "dos formalismos do sistema tradicional de ensino, das burocracias governativas, das políticas educativas oscilantes, e apostados na adaptabilidade das práticas pedagógicas às necessidades e expectativas específicas dos seus públicos-chave, porventura mais desfavorecidos." (Pinto, 2007,



p.31). Mais, a educação não formal não só tinha este caráter libertador como se apostava que, perante a compreensão do modo como as crianças e jovens aprendiam de outra maneira, a escola usaria estas práticas como exemplo para a sua própria transformação (Palhares, 2009). Contudo, não foi exatamente isso que se verificou, bem pelo contrário: "as mutações no campo económico colocaram na ordem do dia o papel central da escola na promoção da excelência, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da produtividade, entre outros aspetos da racionalidade económica" (Afonso, citado por Palhares, 2009, p. 61). No entanto, também se verificaram dinâmicas de *miscenização*, isto é, a educação não formal foi-se instituindo, assumindo um planeamento por vezes mais rígido do que seria de esperar, entre outras coisas para captar financiamento, enquanto a educação formal se deixou contaminar pela inclusão de dinâmicas mais relacionais, sobretudo em contextos de forte exclusão social.

Para além do problema da afirmação pela negativa, a educação não formal apresenta, enquanto termo de classificação de um conjunto de práticas educativas, muitas semelhanças com termos afins, tais como: animação sociocultural, educação popular, educação permanente, aprendizagem ao longo da vida... São designações marcadas por um princípio que lhes é comum: a afirmação da pessoa nos seus contextos sociais e culturais, desenvolvendo naturalmente os seus saberes e competências num processo em que o formador é sobretudo um agente mediador que coloca os sujeitos em relação consigo próprios e com os outros. As agências internacionais, sobretudo a Unesco, tiveram um papel fundamental na disseminação destes conceitos e respetiva entrada no léxico educacional dos respetivos países. O uso da designação animação sociocultural permite um distanciamento maior em relação ao termo educação, "o qual estava e está ainda hoje profundamente ligado à escola e à educação formal (Ferreira, 2008, p.198)". Se o preferimos, é pelo facto de se poder usá-lo de forma afirmativa e fugir à dimensão comparativa com o formal, tendo este ainda a vantagem de não nos fazer imediatamente pensar em destinatários de uma dada faixa etária.

### **A Formação em Animação Sociocultural no Ensino Superior**

Se pensarmos na época da emergência da animação sociocultural em Portugal, a formação de animadores no contexto do ensino superior parece quase contranatural. De facto, até praticamente aos anos 1980, os contextos associativos eram

naturalmente aqueles em que ocorria a formação dos animadores e os processos basicamente de hetero e autoformação. É no contexto do decréscimo desta atividade associativa durante os anos 1980 e, paralelamente, pela necessidade de formação de técnicos intermédios (na sequência da entrada de Portugal na Comunidade Europeia) nas mais diversas áreas que os cursos de animação sociocultural de nível secundário surgem – praticamente ao mesmo tempo que no ensino superior privado e/ou cooperativo (Cooperativa Árvore e Instituto Piaget) se criava um curso também de nível intermédio (bacharelato). Só mais tarde, já durante os anos 90, as Escolas Superiores de Educação se interessariam por este tipo de formação, mercê da premência de diversificarem as suas propostas de formação e pela existência de membros do corpo docente com experiências de trabalho na área, nomeadamente em projetos de desenvolvimento em áreas rurais ou com populações/comunidades marcadas pela exclusão social. O saber destes docentes das Escolas Superiores de Educação, menos ligados à dimensão formal da educação e às didáticas, será fundamental para o lançamento destes cursos – e embora não tenhamos dados precisos sobre o assunto, conseguimos identificar a “olho nu” alguns destes nomes na origem de muitos dos cursos criados.

É claro que poderemos sempre questionar a necessidade de uma licenciatura para formar animadores socioculturais. Martinez, em resposta a esta questão, afirma que "pelo envolvimento da cultura, da instrução, da pedagogia participativa, da educação para a cidadania, pela ênfase sobre os aspetos pessoais e educativos dos indivíduos e das comunidades a que os mesmos pertencem nos objetivos e no contexto de trabalho da ASC, não poderia haver um melhor local para a formação de nível superior dos seus profissionais que nas Escolas Superiores de Educação" (Martinez, 2010, p.110). De facto, o exercício da profissão de animador sociocultural pressupõe um grau elevado de capacidade de reflexão sobre o mundo que nos rodeia e não pode nem se deve resumir à aquisição de técnicas, aspeto que marcou bastante a formação de animadores no contexto do ensino secundário de natureza profissionalizante. Lopes e Peres (2008, p.302) referem que a "formação pressupõe o desenvolvimento de diversas competências e qualidades que interferem com o perfil do animador", nomeadamente:

- personalidade: maturidade afetiva, equilíbrio psíquico, confiança em si mesmo, sentido da realidade
- aptidões/capacidades: imaginação, criatividade, dinamismo, flexibilidade,



capacidade organizativa;

- atitudes: disponibilidade, sentido de justiça, confiança nas pessoas, espírito de solidariedade e compreensão
- relações: capacidade de comunicação, liderança, assertividade, espírito de colaboração, tolerância, compreensão pelos outros, etc.

A profissão, tal como ela é concebida no estatuto e código deontológico do animador sociocultural (Costa, 2010), evidencia a natureza abrangente e complexa do futuro exercício profissional dos animadores socioculturais, nomeadamente em termos de conceção e gestão de projetos que se destinam a grupos e/ou a comunidades, o que é consonante com a aquisição de uma formação de 1.º Ciclo do Ensino Superior. Isso não impede que, para questões de natureza mais técnica e/ou operacional, se possa adquirir apenas uma formação de nível secundário (o que o estatuto também considera). No entanto, podemos interrogar até que ponto um contexto como o do ensino superior, que reúne superlativamente as características da educação formal, é adequado para preparar estes estudantes para futuramente atuarem na área da educação não formal. Lucília Salgado afirmava, nos anos 90, que os "animadores associativos eram intelectuais formados nas práticas militantes dos anos 70" (Salgado, 1990, p.7). E assim era de facto, mas esse legado está em vias de desaparecimento. Os atuais estudantes, mesmo os que se inscrevem nestes cursos pela via +23, não têm esta experiência. De facto, podemos constatar que "a sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o *sítio* onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos *ofícios* escolares" (Palhares, 2009, p.68). Esta tendência de circunscrição da vida das crianças e jovens à experiência escolar terá até tendência a agravar-se quando chegarem ao ensino superior os alunos que serão já fruto da "escola a tempo inteiro". O prolongamento do tempo escolar, apesar de aparentemente parecer ser uma valorização da dimensão da educação não formal, contribuiu sobretudo para a escolarizar (Palhares, 2009). Os processos de contratualização para a ocupação dos tempos livres encetados com os municípios vieram, na maior parte dos casos, dificultar a continuidade de organizações que há muito vinham tentando assumir uma perspetiva de complementaridade à educação formal, de qualidade variável, é certo, mas que poderiam ter sido apoiadas para ultrapassarem algumas das suas limitações. Pires (2012, p.19) afirma que, com a Escola a Tempo Inteiro, se assiste à "desconfiança do Estado em relação àquelas

agências que, apesar da sua dependência financeira, usufruem de autonomia e experiência para criarem e implementarem outros – modelos diferentes, e até divergentes, do preconizado pelo Governo, ou seja opta-se pela generalização de um modelo que privilegia uma certa *uniformização e standardização* (das ofertas educativas, dos procedimentos, das normas...). De salientar ainda a retirada recente do plano de estudos do ensino básico e secundário das áreas curriculares não disciplinares (ACND) que, desde a reforma educativa do final dos anos 1980, tinham, sob várias denominações, tentado trazer para a escola "os projetos" (Figueiredo, 2000) e "a formação humana e cívica" (Figueiredo, 2005). Estas áreas podem ter sido controversas, mal aproveitadas, ou mesmo, como alguns denominavam, o "recreio dos mais velhos", mas é a elas que os estudantes se referem quando questionados sobre os espaços escolares que lhes proporcionaram aprendizagens sobre os direitos humanos e/ou a democracia (Menezes, 1996).

Voltando ao contexto do ensino superior, ele não é hoje pujante em iniciativas autónomas dos estudantes que promovam experiências significativas de enriquecimento social, humano e cultural, mesmo tendo em conta a força das suas associações. Não obstante a diferença entre os contextos das diferentes escolas de ensino superior, na última década têm vingado sobretudo iniciativas ligadas a festividades e às designadas "tradições académicas" (praxes, tunas...) e menos à cultura, às artes, à intervenção cívica. As próprias direções das escolas e docentes, face a um quadro de diminuição do financiamento e de progressiva exigência face às atividades de investigação e decréscimo do pessoal disponível, têm vindo a diminuir iniciativas a este nível. Esta dimensão da vida das instituições parece-nos ser um objeto de estudo importante que não tem sido alvo de grande interesse por parte dos investigadores, sobretudo na forma como os estudantes aproveitam estes eventos e os referem ou não como parte integrante do seu percurso formativo.

Desfazendo, contudo, a lógica da estrita separação entre a educação formal e não formal no âmbito das propostas de formação académica, queremos entender se há experiências vividas no domínio pessoal e humano que marquem os estudantes do curso de Animação e Intervenção Sociocultural, sejam estas oriundas de propostas na dimensão curricular ou não curricular. Sublinhamos novamente a importância desta dimensão formativa em cursos da área social. Almeida (2008), num estudo específico sobre a transição dos jovens que frequentam o ensino profissional para o mundo do trabalho, refere como questão principal "a vivência subjetiva da experiência de formação pelos jovens, experiência que se constituiu como uma viragem no percurso



de relação com a escola regular e com o saber" (Almeida, 2008, p.4). É esta vivência que permite a "reconstrução identitária, isto é, de uma reconstrução da 'definição de si'" (Almeida, 2008, p.4).

Se nos preocupamos especialmente com este espeto no âmbito do curso que coordenamos na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE-SET), é essencialmente por intuirmos (uma hipótese em aberto) que é difícil a alguém "tornar-se animador" sem ter feito um conjunto de experiências significativas de educação não formal. Sem vivências comunitárias, culturais e artísticas na escola e fora dela, estaremos talvez na iminência da Animação Sociocultural perder a dimensão transformadora que marcou a sua génese e seremos confrontados com aquilo que refere Ferreira: a "apropriação do repertório e das lógicas sociais do período dos anos 1960-70, mas agora num registo instrumental e não no registo emancipatório que animou aquele período" (Ferreira, 2008, p.204).

Manifestamos essa preocupação relativamente ao curso de Animação e Intervenção Sociocultural mas ela é de tal modo transversal a todos os cursos da escola que, aproveitando a reestruturação dos cursos no âmbito do processo de Bolonha, se criou na ESE-SET uma unidade curricular (UC) denominada como "carteira de competências" que explicitaremos melhor no ponto 3. Consideramos assim que não basta pensar nas licenciaturas como um plano de estudos mais ou menos coerente em função de um perfil de saída definido e com um corpo docente habilitado. Isso é, sem dúvida, relevante, mas há que pensar, por um lado, nas escolas como ambientes humanos e culturais e, por outro, encontrar estratégias e metodologias enriquecedoras para estudantes que chegam ao ensino superior modelados por uma experiência formativa pouco desafiadora (mesmo que tenha sido boa, eficaz, etc.).

### **Algumas Especificidades do Curso de Animação Sociocultural na ESE de Setúbal**

Estamos todos nós, por força da avaliação interna/externa dos cursos, confrontados com a avaliação dos processos de formação que desenvolvemos e dos planos de estudo, tarefa ambiciosa e mais abrangente do que aquela a que aqui nos propomos. O nosso objetivo, no seguimento da preocupação manifestada com o potencial da dimensão transformadora da educação não formal, é analisar algumas Unidades Curriculares que nos parecem ter esse potencial.

Relativamente à UC de Design, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos (DDAP), o objetivo é fazer com que uma turma se sinta um coletivo com diferentes responsabilidades na construção de um projeto que possa implicar a comunidade. Se a escola pode "sair da escola" e trabalhar junto de destinatários que não são artificialmente encontrados, isso aumentará os momentos de formação em contexto real. No nosso caso, também os momentos de apresentação pública e avaliação das propostas são apresentados a um júri externo, por considerarmos que os estudantes necessitam de se confrontar com a perspetiva de profissionais integrados em instituições de natureza social, cultural e educativa. O trabalho desta UC tem vindo a ser implementado com dificuldade crescente, pois, se por um lado os estudantes anseiam pela práticas em contexto real, por outro mostram-se avessos a mudar as rotinas estritamente académicas e a investir em trabalhos que não são de "papel e lápis". É com alguma frequência que se tem que trabalhar fora do horário regular da UC e efetuar um grande esforço de articulação uns com os outros e com as instituições no terreno (Figueiredo e Cordeiro, 2010).

No que diz respeito às UC de Iniciação à Prática Profissional (IPP), sabemos que estão presentes em todos os cursos de animação sociocultural, com maior ou menor destaque. Os estudantes consideram o tempo sempre curto e as instituições que conosco colaboram têm vindo ao longo dos anos a fazer-nos sentir cada vez mais essa questão, nomeadamente pelo tempo necessariamente longo de integração no contexto. O que distingue a nossa opção nesta matéria é a livre escolha dos estudantes e o trabalho de terreno que lhes entregamos em mãos relativamente à obtenção do seu estágio. Consideramos que, desde a primeira carta e contacto, é a eles que cabe esta conquista, pois terão futuramente que saber iniciar e dar continuidade a este tipo de iniciativas (nomeadamente na procura de emprego). Sendo o curso de animação sociocultural generalista, abre uma série de possibilidades em termos de áreas de trabalho e de públicos e nem todas elas interessam de igual modo a todos os estudantes. Ao lhes conferirmos uma margem de decisão face às instituições a estagiar, também consideramos que, entre outros aspetos, isso lhes permite construir um percurso de natureza vocacional. Tal liberdade tem sido vivida com alguma angústia e, não raras vezes, temos sentido que os estudantes preferiam que os integrássemos por nossa conta e iniciativa numa qualquer instituição. Importa ver como pensam esta questão depois do curso terminado.

A UC Carteira de Competências é talvez aquela que tem um carácter mais inovador. Trata-se de uma UC comum a todos os cursos da ESE-SET e representa a





importância que reconhecemos à educação não formal. Não se aprende só na escola nem só com os professores: parte das nossas aprendizagens mais importantes ocorrem noutros contextos e com outras pessoas. Reconhecê-lo não é diminuir o papel da educação formal mas pensar na sua necessária complementaridade. A UC Carteira de Competências (com 5 créditos/ECTS) incentiva os estudantes à realização de aprendizagens num contexto obrigatoriamente diferente do académico. Assim, poderão propor trabalhos tais como a participação em seminários/encontros/workshops, em trabalhos de voluntariado e associativismo, a colaboração com determinadas organizações e/ou eventos (o mais possível relacionados com a área do curso), iniciativas autónomas em termos de cidadania e empreendedorismo. A UC deve ser realizada ao longo dos três anos do curso, sob a responsabilidade de um tutor que acompanha os estudantes nas suas opções e valida (ou não) os relatórios que vão fazendo anualmente. O *feedback* anual permite que tenham a noção dos créditos obtidos e da respetiva classificação. A diferença desta UC face às mais tradicionais tem suscitado apreensão aos estudantes e também a alguns professores, causando dificuldades na sua conclusão no prazo dos três anos do curso. Se durante o processo de formação nos parece haver algumas dificuldades no reconhecimento da sua utilidade, será interessante perceber a opinião dos estudantes após o seu término.

### **Percursos Entre a Formação e o Mundo do Trabalho**

A transição da formação para a vida ativa é atualmente um objeto de estudo importantíssimo, mas é frequente que a sua investigação assente em meras estatísticas ou recolha de dados sem grande profundidade. Num mundo em que a complexidade dos percursos no mundo do trabalho é tão grande, os números podem enganar-nos e, sobretudo, revelarem que não são suficientemente adequados para descrever a realidade. Ainda continuamos a usar a expressão *primeiro emprego* quando parte dos estudantes que hoje procuram o ensino superior já trabalham, mesmo que muitos deles de forma precária e não exatamente na área do curso. Como referem Vieira e Coimbra (2006), a carreira "transcende a pertença organizacional (...) e consiste numa sequência de experiências ao longo de vários empregos e de várias organizações, assumindo uma série de formas que desafiam os pressupostos tradicionais acerca do emprego" (Vieira e Coimbra, 2006, p.2). A ideia de que o sucesso profissional inicial de um diplomado é a obtenção de um emprego na área do curso afigurava-se correta há uma década atrás. Mesmo assim, era baseada apenas

num critério objetivo, não permitindo perceber as atribuições subjetivas do indivíduo, ou seja, como ele próprio perceciona o sucesso. Hoje, em muitos estados europeus, sabemos que o uso desse único critério (empregabilidade na área do curso) pode ser potencialmente arrasador e poucos cursos escaparão ao fracasso (não obstante ser legítimo tentar melhorar estes resultados). Vieira e Coimbra (2006, p.7) referem que o facto de ter um emprego, por si só, não lhes parece "um indicador fiável de um maior sucesso nesta transição do que outras atividades como, por exemplo, o trabalho voluntário sem remuneração ou o prosseguimento de estudos, desde que tais atividades sejam vocacionalmente significativas para o jovem e que façam parte dos seus projetos de vida prioritários" (Vieira e Coimbra, 2006, p.7). Por outro lado, não avaliamos devidamente a melhoria que a obtenção de um diploma pode significar no percurso daqueles que já são trabalhadores (na área ou não). O prosseguimento dos estudos após a conclusão da licenciatura é outro aspeto que merece análise, sobretudo depois da redução temporal do 1º ciclo, pois muitos jovens terminam este ciclo de estudos apenas com 20/21 anos de idade. Há várias instituições de ensino superior que têm investido em observatórios da vida ativa, contudo, é necessário que progressivamente se refinem os instrumentos de observação e, sobretudo, que estes se adaptem à complexa realidade atual. A título meramente exploratório, na perspetiva de que este trabalho terá que ser significativamente melhorado e aprofundado, procuramos escutar três jovens que concluíram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural na ESE-SET (guião de entrevista em anexo).

### **Três Trajetórias**

Indira (terminou em 2009/2010) e David (concluiu em 2010/2011). São dois jovens que iniciaram o curso logo após a conclusão do ensino secundário, não tendo o estatuto de trabalhadores estudantes, enquanto Teresa (2010/2011) o fez bastante depois de terminar o ensino secundário, sendo já trabalhadora e mãe.

#### *As motivações e expectativas iniciais*

A procura do curso ocorre num contexto de motivações genéricas e imprecisas. David refere-as como o "gosto pela área social" e Teresa como a escolha de um curso que se pudesse relacionar com o trabalho que já desenvolvia profissionalmente. Indira nem sequer tinha este curso como a sua primeira opção, preferia Enfermagem. No entanto, é ela a afirmar "foi o curso que me escolheu a mim", acrescentando "o curso



reservou-me muitas surpresas e acabei por *apaixonar-me* por este mundo tão vasto da ASC", referindo ainda que "se hoje voltasse atrás voltaria a fazer tudo igual e a ASC já não seria uma segunda opção mas *a tal opção*". A escola em si, bem como o plano de estudos do curso, não foram aspetos relevantes: o critério da proximidade de casa à escola foi o que mais influência exerceu sobre a sua decisão de se candidatarem à ESE-SET.

#### *A dimensão formal e não formal*

Os três estudantes não referem praticamente nenhuma experiência significativa ao nível da dimensão da vida cultural e/ou associativa da escola, independentemente da iniciativa do evento. Indira é a única a referir o voluntariado que a escola organizou no bairro da Bela Vista (em 2007-2009); os outros não o poderiam fazer porque o projeto terminou no ano seguinte.

#### *A formação*

Os três estudantes mencionam a importância das "práticas". Teresa refere também a importância do aprender a fazer projetos, o que, embora não seja um exclusivo da UC de DDAP, é o seu objetivo primordial. David, relativamente ao seu estágio de 3.º ano numa instituição integrada num bairro de construção clandestina de muito baixa qualidade, refere que:

*"O grande projeto foi fazer o documentário do bairro, como as pessoas o viam e como queriam que ele fosse...ajudou-me a consolidar o caminho...não é nas aulas que isso se faz, é mesmo ali."*

Teresa, por sua vez, indica que:

*"O estágio é muito importante...porque enquanto estamos aqui é que é experimentar, é fazer o que queremos...e o estágio é essa oportunidade de ver como podem ser as coisas, de ligar a teoria e a prática...o estágio sublinhou aquilo que eu queria – a intervenção através da arte."*

Indira, fazendo um balanço sobre as experiências formativas, afirma:

*"Eu penso que todas as experiências foram muito positivas para o meu percurso e se não fossem essas mesmas experiências quer a nível formal com os*

*estágios e projetos de diferentes unidades curriculares, quer a nível não formal com o voluntariado o curso não teria tido o mesmo significado e com certeza no 2.º ano de curso teria mudado de curso. A experiência que foi mais significativa, a todos os níveis, foi sem dúvida o estágio no Estabelecimento Prisional Regional de Setúbal, que não seria possível de ter sido realizado se não fosse no âmbito do curso.”*

No primeiro caso, David designa princípios de intervenção social traduzidos na atividade central que procura desenvolver no bairro, não sublinha a técnica mas sim a hipótese de conferir voz a quem normalmente não a tem. Teresa refere que o estágio não foi mais que a consolidação de uma opção profissional que há muito se desenhava na sua vida, acrescentando a ideia da experimentação ativa que está associada aos projetos de estágio. Indira realça o voluntariado (este foi um projeto da ESE-SET desenvolvido no bairro da Bela Vista em resposta a um desafio lançado pela autarquia de Setúbal, aberto a todos os estudantes que se inscrevessem) e, sobretudo, a hipótese de entrar num contexto como o do estabelecimento prisional, referindo que aí pode "mudar mentalidades e quebrar estereótipos e perceber exatamente qual o papel do animador, principalmente quando se trabalha com populações de risco".

São também unânimes em realçar a importância da UC Carteira de Competências, David refere que foi através dela que "abriu horizontes" e que procurou "fazer um pouco de tudo"; Teresa afirma que considera "importante que se obrigue as pessoas a terem participação naquilo que é a sua aprendizagem"; Indira refere que esta lhe permitiu "aprofundar os conhecimentos, enriquecer enquanto pessoa e escolher as minhas áreas de interesse bem como excluir outras".

O testemunho destes estudantes evidencia que as práticas não são um mero "instrumental" alicerçado em técnicas mas uma hipótese real de verificação e construção de princípios fundamentais da animação sociocultural que passam pela compreensão dos grupos com os quais se trabalha, o que não se pode fazer sem uma boa sustentação das áreas da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia.

#### *A formação como modo de construção de uma identidade vocacional*

Preferimos designar por identidade vocacional o percurso traçado pelos próprios jovens em torno das suas opções, uma vez que a identidade profissional, sendo



automaticamente conferida pelo diploma, é bastante mais genérica. Para David e Teresa, as opções antecederam o próprio curso, mas é ao longo da sua realização que as consolidam (porque têm essa hipótese na escolha livre dos estágios e na UC Carteira de Competências). Dão-lhes inteira continuidade, não apenas procurando atividades profissionais relacionadas (ele na área social, ela na área das Artes) como também investindo num mestrado na sua área de interesse (David em Serviço Social, Teresa em Educação Artística). Indira vai construindo esse percurso no interior do próprio curso, escolhendo sempre a área da intervenção social, primeiro com crianças e jovens (uma escola de intervenção prioritária) e depois com adultos (estabelecimento prisional) e inscreve-se num mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Os três prosseguem estudos, parecendo-nos que a escolha da formação de 2.º ciclo é mais consciente do ponto de vista vocacional do que foi a de 1.º ciclo, o que parece indicar que, durante o curso, os estudantes construíram uma identidade vocacional.

#### *As atividades profissionais*

Teresa permanece no mesmo contexto institucional (IPSS) onde antes estava e não progrediu na carreira nem o seu salário aumentou com a obtenção do diploma, mas afirma que:

*“Tornei-me coordenadora, fiquei com mais responsabilidades, senti que apostavam mais em mim, passei a ser vista de outra forma...aprendi aqui mas fiquei com vontade de aprender mais...de não parar.”*

David encontrou emprego pouco depois de acabar o curso, candidatando-se a uma vaga aberta por concurso num projeto que se desenvolvia numa comunidade constituída por alguns bairros sociais na zona de Lisboa. O projeto tinha várias vertentes, uma delas o apoio aos idosos, David menciona que, no seu âmbito, colocou em prática "muitos saberes, por exemplo, o trabalho em rede". O tempo de contratação foi, porém, de apenas seis meses, tendo depois trabalhado como monitor da componente de apoio à família em substituição durante dois meses. A seguir, igualmente em situação precária, a recibo verde (5 euros à hora), como animador em vários lares pertencentes a uma mesma empresa. A distância que tinha que percorrer por sua conta entre os vários lares, bem como entre o local de trabalho e a sua casa, fizeram-no optar por deixar este trabalho. Começou a investir na criação de uma

associação de apoio a idosos e famílias desfavorecidas com outros profissionais da área social e desenvolve a tese de mestrado igualmente na área dos idosos. O seu percurso na vida ativa não podia ser um retrato mais fiel do que é atualmente o mundo do trabalho para quem termina uma licenciatura (com uma ou outra exceção, será assim em todas as áreas de formação). Indira tem um pouco mais estabilidade: após trabalhos de curta duração obtidos ainda em agosto e setembro e apenas para o período das férias, conseguiu obter contratos anuais (este ano é o 3.º) no âmbito de um Agrupamento de Escolas que se integra nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Contudo, como ela própria afirma, vive com receio de este projeto (integrado num programa do Ministério da Educação) também acabar. Nos três casos, é interessante verificar a tentativa de aproximação a áreas de que gostam e nos parecem ser nucleares na sua identidade vocacional (David e Indira, a Intervenção Social; Teresa, as Artes).

#### *O projeto conseguido e o projeto sonhado*

Apesar das dificuldades claras que os três têm e da insatisfação natural que sentem, sobretudo por considerarem que a sua profissão não é socialmente valorizada, mostram-se batalhadores e persistentes. Os três procuram não só conseguir trabalho na área do curso mas uma aproximação aos seus interesses específicos e uma clara vontade em prosseguir os estudos. Interrogados sobre a sua satisfação relativamente ao seu percurso, respondem:

*“Não estou insatisfeito nem satisfeito... a primeira foi de facto uma grande experiência! Em todos os sítios em que estive o animador fazia falta mas em caso de necessidade extrema é o animador o primeiro a sair.”* (David)

*“Eu sinto-me muito satisfeita com o meu percurso até ao momento, penso que ainda tenho muito que aprender e crescer enquanto profissional, gostaria, claro, de poder continuar a fazer aquilo que gosto e da melhor maneira que sei, mas só o tempo dirá se isso será possível ou não, o nosso país ainda não reconhece a importância da ASC nos diferentes contextos.”* (Indira)

Relativamente aos projetos que efetivamente gostariam de desenvolver, há um traço comum muito interessante: todos eles desejavam criar as suas próprias associações/empresas, mais do que ser assalariados. Indira afirma que gostava de "poder criar o meu próprio trabalho"; David que queria "trabalhar em algo meu, uma



associação"; e Teresa deseja criar uma escola que no seu currículo tenha as artes como centro. Alguns já fazem tentativas de implementação: David legalizou recentemente a associação, embora não tenha conseguido obter nenhuma parceria nem financiamento; Teresa desenvolve um projeto *"Eu, vírgula, Tu... a arte vai a casa"* destinado a pessoas com necessidades educativas especiais (também podem ser idosos) que, na sua perspetiva, "ao fim de semana ficam muito sozinhas e necessitam de companhia e de desenvolver as suas capacidades comunicacionais e criativas". Mas talvez tal não seja estranho: afinal, como sustenta José Machado Pais, o fim da linearidade tradicional das carreiras profissionais obrigou os jovens a "fazer pela vida", deitando mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida ativa (Ferreira, 2008, p.196).

### Em Síntese

Apesar de considerarmos algumas hipóteses, nomeadamente a de que as experiências vividas no terreno (que extravasam o percurso académico mais tradicional) são decisivas em cursos que preparam para a relação com outros seres humanos, não temos dados que possam ser considerados uma resposta consistente, apenas indicações que sustentam a nossa reflexão e que, esperamos, possam despoletar a vossa. No que nos diz respeito, parece existir uma mais-valia formativa de algumas unidades curriculares, nomeadamente da Carteira de Competências. Os diplomados que entrevistamos não permanecem na exterioridade do seu próprio percurso formativo, parece-nos que o tomam nas suas próprias mãos. Não representam obviamente todos os jovens que acabaram o curso de Animação e Intervenção Sociocultural, nem provavelmente constariam nos retratos de "sucesso" que costumam aparecer associados aos cursos nos anúncios de imprensa. Mas mostram, e as palavras são deles, que "tirar um curso de ensino superior ainda vale a pena".

### Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2008). Transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: percursos de reconstrução da relação com o saber e reconstrução identitária. *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Captado em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/180.pdf>
- Costa, C. (coord). (2010). *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos*

*Animadores*. Porto: Livpsic.

- Ferreira, Ilídio Fernando (2008). A animação sociocultural e as transformações do mundo do trabalho. In J. D. Pereira, M. F. Vieites & M. Lopes (coord). *A Animação Sociocultural e os desafios do Século XXI*. Intervenção - Associação para a promoção e Divulgação Cultural.
- Figueiredo, C.C. (2000). *Área Escola: Sete Vozes, sete percursos em Escolas Básicas e Secundárias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: ME/IE.
- Figueiredo, C.C. (2005). Formação Cívica - e agora, um tempo para refletir? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (coord.) *A Educação para a Cidadania como dimensão transversal do Currículo Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C., Cordeiro, S. (2010). Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projecto na formação de Animadores Socioculturais. In *Animação Sociocultural. Profissão e Profissionalização dos Animadores*. Porto: Livpsic.
- Martinez, R. (2010). A Animação e as Escolas Superiores de Educação. *Revista Medi@ções*, 1(2), 103-104.
- Menezes, I. Xavier, E. Cibeles, C. (1996). *A Educação Cívica nos programas e manuais do Ensino Básico*. Lisboa: ME/IE.
- Palhares, J. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e Representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 109-130.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pinto, L. (2007). Educação Não Formal, um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. Tese de mestrado. Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Pires, C (2012). A "escola a tempo inteiro" – Operacionalização de uma política para o 1.º Ciclo do Ensino Básico - uma abordagem pela "análise das políticas públicas". Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lopes e Peres (2008). A Formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. In J. Dantas, M. Vieites e M. Lopes (Eds), *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Salgado, L. (1990). O outro lado da Educação – para além do instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 105-119.





- Salgado, L. (2008). A acção formativa no campo da Animação Sociocultural na Escola Superior de Coimbra. In Dantas, J, Vieites, M e Lopes, M. *A Animação Sociocultural e os desafios do século XXI*. Ponte de Lima: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Vieira, D., Coimbra, J.L (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: A Percepção de Finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7, 1-10.